PARA UNA PRAXIS DE LA IMAGEN
(TOWARDS A PRAXIS OF THE IMAGE)

Amalia Carrique y Edgardo Adrián López*
liacarri@uolsinectis.com.ar; edadrianlopez@yahoo.com

RESUMEN

El presente trabajo se propuso analizar los efectos en la percepción/interpretación-cognición causados por la televisión, en los Ingresantes a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

El interés por dicha problemática surgió de las dificultades presentadas por los alumnos de Idioma Nacional en el reconocimiento y producción de textos académicos argumentativos. Se llegó a la siguiente conclusión: existe una dialéctica perversa: por un lado, lo audiovisual modula en los alumnos formas de percepción/interpretación-cognición que entran en conflicto con las asociadas a la logosfera (oralidad) y grafosfera (escritura). A su vez, la deconstrucción de dichos textos audiovisuales es imprescindible pues conforma la enciclopedia de nuestros aprendientes. Paradójicamente, esa lectura deconstructiva requiere de competencias desarrolladas en el registro lingüístico.

Creemos que la interacción entre una alfabetización audiovisual y lingüística podría constituir una propuesta pedagógica alternativa para resolver el problema.

ABSTRACT

This work intends to analyse the effects produced by the television on the perception/interpretation-cognition of first-year students of the Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Argentina. The interest in this issue arose due to the problems students taking the subject Idioma Nacional present when they recognize and produce argumentative academic texts.

We conclude that there exists an evil dialectics: on the one hand, audio/visual texts produce in the students forms of perception-interpretation/cognition that come into conflict with the forms related to oral and written texts. On the other, the deconstruction of those audio-visual texts is essential, because it shapes our students' encyclopaedia. Paradoxically, this deconstructive reading requires skills developed by means of the linguistic register.

We believe that the interaction between an audio/visual and linguistic methodology to teach to read and write might be an optional pedagogical proposal to solve the problem.

*Una, es Prof. Adjunta regular de la Carrera de Letras y de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta (UNSa.), Salta capital, Pcia. de Salta, Argentina.

El otro, es Doctor en Humanidades con Orientación en Historia, Prof. Adjunto interino de *Sociología*, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta (UNSa.), Salta capital, Pcia. de Salta, Argentina.

Introducción

El presente Trabajo se propuso analizar los efectos en la percepción-interpretación/cognición causados por la televisión, en los ingresantes a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. El interés por estudiar dicha problemática surgió de las dificultades presentadas por los alumnos que cursaban la asignatura Idioma Nacional, en el reconocimiento y producción de textos académicos argumentativos.

Esta materia fue implementada en el año 1978 para la Carrera de Letras pero “a posteriori”, entró en los Planes de Estudio de todas las Carreras de Humanidades, lo que demuestra su necesidad y pertinencia. Durante diez años de docencia en la mencionada cátedra, adoptando contenidos dispares y metodologías diferentes, pudimos aislar y acotar en sus múltiples aspectos, las “carencias” nombradas(1).

Videosfera y cognición

Frente a esta situación, los docentes nos interrogamos por las causas de las dificultades aludidas en nota, sin hallar respuesta. Incluso hasta el presente, ha sido fácil cargar las culpas al sistema educativo en general y a los niveles pre-universitarios, en particular. Como tal justificación, a pesar de ser más o menos exacta, no solucionaba los inconvenientes, creímos necesario ahondar en la cuestión e investigar en otras direcciones.

Así, observamos en los alumnos la incidencia de la televisión como referente constante. Al mismo tiempo, comprobamos que consumen mayor cantidad de textos audiovisuales que estrictamente lingüísticos, lo que no es una novedad. Y los tipos textuales televisivos más frecuentados, carecen de un programa narrativo de base, son fragmentarios, de ritmo acelerado, con permanentes juegos de cámara, luces y sonidos, entre otras características.

Según Pérez Tornero (1994: 89) los medios en general y la televisión en especial, son considerados como las antípodas del libro: lo confuso vs. lo claro y distinto; lo desordenado vs. lo ordenado; lo emotivo vs. lo racional; lo intuitivo vs. lo secuencial. La banalización de lo mediático que está en el espíritu de un

esquema de lectura vigente aún en el discurso pedagógico, proviene de cuatro fenómenos asociados a la historia de Occidente en tanto civilización. En primer lugar, a una estructura mítica profunda que atribuye la palabra (oral y escrita) a los dioses, y la imagen a lo humano y contingente.

En segundo término, el fono y logocentrismo que considera marginal e insignificante lo que no es Voz ni Razón (Derrida, 1989: 247). En tercera instancia, la "unidimensionalización" de lo racional consiste en hacer de lo silogístico el formato de cualquier racionalidad.

Y por ultimo, la linealidad es un rasgo que caracterizó a la lengua escrita y que "tipografió" el Logos. La lengua escrita como sistema lineal y de secuencias jerárquicas parece ser propia de sociedades también estructuradas y en las cuales, el proceso de trabajo se desarrolla en secuencias (desde el modo de producción asiático sin clases hasta el capitalismo). La linealización de la lengua escrita y de lo racional, reforzaron a su vez la linealización del espacio y del tiempo, induciendo teologías y filosofías de la historia en las que las nociones de "progreso" y "final redentor" son esenciales.

La escritura, el fono y el falogocentrismo condicionaron por lo tanto un patrón de pensamiento, de percepción/interpretación-cognición, y de lógica de la praxis y de la subjetividad (Pérez Tornero, 1994: 89). De ahí que todo el sistema educativo, no desee considerar lo medial como otro texto pasible de ser trabajado y estudiado con la misma seriedad que a los textos lingüísticos (Ferrés I Prats, 1994: 72). Ello sucede aun en el caso de las propuestas innovadoras que estimulan el empleo de los medios audiovisuales como ejes transversales integradores, por cuanto son concebidos en última instancia, como meros auxiliares didácticos o motivadores.

Hasta tal punto este modelo de lectura gravita en profesores y estudiantes que, éstos últimos, relacionan la producción lingüística con el fracaso escolar en virtud de la jerarquía que le otorgan en comparación con el lenguaje "menor" de los medios. Paradójicamente, la gramática de la *videosfera* es la que ha conformado sus nuevos modos de percepción, interpretación y cognición, aunque no sean conscientes de ello y suscitó un modo de lectura diferente a la que caracterizaba a la *logosfera* y *grafosfera* (Debray, 1995: 251).

En las primeras esferas, la lectura lineal, en un sentido muy estricto, fue reemplazada parcialmente por una lectura de “barrido visual” dado que, incluso los textos lingüísticos son presentados bajo un formato de edición que asemeja a la pantalla de un ordenador. Los diferentes tipos textuales (lingüísticos o no) han sido colonizados por la imagen. Empleando una metáfora deleuziana, es como si estos cuerpos, en tanto que ambiente propicio, estimularan el avance de la imagen/germen en un doble sentido: en cuanto germen patógeno y como latencia a punto de eclosionar. La lectura-barrido al no penetrar más allá de la superficie cristalina, ignora el nivel del sentido, de la significancia, de lo no/dicho, de lo connotado y en suma, del movimiento enuncivo y de producción. Su liviandad es tal que acaba condicionada por la lógica de la publicidad y del “marketing”; predomina la denotación y remite en forma insistente, a signos-mercancía.

Sería conveniente aclarar que no aceptamos las categorías “denotación/connotación” barthesianas porque en la práctica-teórica áulica son inoperantes para trabajar, en virtud de que resultan indiscernibles: nos preguntamos qué denotación no está ya connotada por los discursos sociales. Por el contrario, Greimas (1994: 19) define dichos conceptos partiendo del flujo enunciativo y de unidades más amplias que el signo lingüístico y por lo tanto, más adecuados para la práctica. Así, lo connotado remitiría a lenguajes sociales de connotación que pueden ser a su vez explicitados y por ende, denotados en un movimiento perpetuo. Pese a ello, el modo de lectura audiovisual se detiene en la denotación, como si fuese una barrera que impide continuar en el registro de esa dialéctica. Por eso el grave problema que se nos presenta es que los alumnos están en un interregno en donde, a pesar de ser modulados por la *iconosfera* y de ser asiduos lectores massmediáticos, no pueden analizar críticamente los textos que ella engendra.

Como ejemplo, describiremos una experiencia áulica que al igual que otras, confirmó nuestras hipótesis. Se les propuso a los estudiantes de primer año de la Facultad trabajar con un “corto” de dibujos animados: *Una maravillosa historia de amor* extraído de un programa de Caloi en su tinta, para que secuenciaran lo visto en imágenes, en un relato escrito. El “corto” tenía como características fundamentales las que detallamos sucintamente:

a) la pantalla estaba dividida en cuadros, conformando una viñeta (unidad de lectura);
b) el personaje masculino buscaba a su amada recorriendo las celdillas de manera azarosa (hacia arriba, a la izquierda, hacia abajo, vuelta de nuevo a la izquierda, corre hacia la derecha, etc., y éstas nunca son las mismas);
c) el paso de un cuadro a otro implicaba cambios en los estados del mundo (campo-ciudad, mar/montaña, frío-calor, lluvia/sequía, bosque-desierto, etc.);
d) distintos tipos de sonidos acompañaban el recorrido del personaje (música, pasos, gritos, llantos, lamentos, etc.);
e) encuentro final de los amantes y derrumbe de las líneas que formaban los cuadros;
f) no había un hilo temporal que conectara las acciones.

En suma, un "*palimpsesto*" breve, fragmentario, de ritmo acelerado y de luz intermitente; los alumnos podían incluso cotejarlo y trabajarlo como un video/clip.

El resultado del trabajo fue previsible: no pudieron elaborar un texto narrativo escrito que ordenara secuencialmente las acciones de los personajes del dibujo animado. Lo único que leyeron con claridad era que se trataba de una historia de amor, en donde los amantes se buscaban desesperadamente sin encontrarse. Describían sobre todo el orden de lo acontecido tal como lo habían visto. En este primer intento, les resultó prácticamente imposible hablar de cómo estaba realizado el "corto", las peculiaridades de su construcción, pese a la aclaración de que no era imprescindible emplear tecnicismos. Estaban enredados en lo literal, en el plano del contenido. Tampoco apelaron a sus saberes previos a fin de comparar el dibujo animado con otros textos del mismo tipo pero de distinta factura, estableciendo diferencias y analogías.

En una segunda instancia y trabajando con la orientación del docente, pudieron con dificultades analizar algunos aspectos del proceso de producción y enunciación.

Lo anterior es una pequeña muestra de que los alumnos efectúan una lectura limitada y pobre de los cuerpos/pliegues audiovisuales, en razón de que no cuentan con herramientas adecuadas para decodificar ese lenguaje complejo y sincrético.

En resumen, existe una dialéctica perversa: por un lado, lo audiovisual modula en los alumnos formas de percepción-interpretación/cognición, y un nuevo modo de leer que entra en conflicto con los asociados a la *logosfera* (oralidad) y *grafosfera* (escritura). A su vez, la deconstrucción de los textos audiovisuales es imprescindible dado que conforma la enciclopedia de nuestros alumnos; paradójicamente, esa lectura deconstructiva requiere de competencias desarrolladas en el registro lingüístico (Eco: 1986). Es así que, si bien lo massmediático es parte de los saberes previos, lo lingüístico es necesario como metalenguaje imprescindible para decodificarlo. Pero los lenguajes audiovisuales no pueden entrar únicamente como auxiliares del aprendizaje a manera de simples materiales didácticos, pues consideramos absolutamente indispensable aprender a cifrar y descifrar estos sistemas semióticos. De ahí que resulte oportuno conocer los diversos modos de significar que tiene la imagen, el sonido y en general, todos los componentes de lo audiovisual, a fin de vincularlos con el lenguaje oral y escrito en tanto dispositivo decodificador.

El registro lingüístico nos permitiría diferenciar, caracterizar y emplear los disímiles lenguajes que componen un texto massmediático, atendiendo a sus estrategias específicas, para dar lugar a una deconstrucción crítica (Ryzabal, 1993: 236). Debido a que se almacena el conocimiento en relación con la lengua oral y escrita, las palabras pueden catalizar y adiestrar la visión. Habría que fomentar una descripción y análisis, en el plano de lo oral y escrito, de las actividades cognitivas puestas en juego en lo audiovisual y lingüístico simultáneamente. Movimiento dialéctico que va constantemente de lo medial a lo lingüístico y viceversa, para lograr que:

a) al relacionar lo lingüístico con las imágenes, la memoria visual sea intensificada;

b) el estudiante agudice la visión a fin de poder observar más allá de lo denotado, del plano del contenido y de lo expresamente enunciado;
c) sea activado y favorecido un pensamiento ambidiestro, audiovisual y lingüístico, racional y afectivo, lógico y estético-pathémico.

Creemos que la interacción entre una alfabetización propia de la mediosfera y otra lingüística, podrían constituir una propuesta pedagógica alternativa que disuelva la dialéctica perversa citada, por la importancia crucial en el proceso de aprendizaje de la vista y del oído. Entonces se trazaría un desvío, un entre/dos respecto a ambos registros, sus voces.

NOTAS

[(1)] El artículo fue diseminado en 2002 en los *Cuadernos*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Jujuy, S. S. de Jujuy, Argentina.

Empleando una clasificación de competencias formuladas "*ad hoc*", podemos ordenar los problemas de aprendizaje de la siguiente manera:

a) *EN EL PLANO DE LAS COMPETENCIAS INTELECTUALES*

1. *Los estudiantes tienen dificultades en el razonamiento deductivo e inductivo (inconvenientes para abstraer y generalizar).*
2. *Deficiencias en el establecimiento de relaciones (no pueden identificar causas y efectos).*
3. *No reconocen ni elaboran hipótesis.*
4. *Memoria semántica pobre (memoria a largo plazo), lo que impide enriquecer la información recibida con los saberes previos.*
5. *Se hacen lecturas previsibles e iterativas de nuevos textos.*
6. *Los alumnos no realizan (al menos en forma consciente y natural) operaciones tales como analogías, oposiciones, síntesis, formulación de problemas, asociaciones, etc.*
7. *Leen únicamente el nivel de lo dicho y con dificultades porque no distinguen lo pertinente de lo accesorio.*
8. *Falta de concentración (atención dispersa).*
9. *Los ingresantes no pueden efectuar una lectura comprensiva-crítica de los textos lingüísticos.*
10. *Por lo anterior, no llevan a cabo procesos metacognitivos, tales como:*
    - *detección de los propios errores en el pensamiento, y en la formulación, ejecución y solución de problemas.*
    - *el desarrollo de la habilidad para autoevaluarse.*

b) EN EL NIVEL DE LAS COMPETENCIAS PRACTICAS

b.1. Habilidades comunicativas

b.1.1. Reconocimiento y construcción de textos

1. *Los estudiantes tienen inconvenientes en la organización de la información.*
2. *Reconocimiento deficiente de los tipos textuales y de sus estrategias, como así también de las prácticas y discursos sociales de los cuales emanan (Adam, 1992).*
3. *Los alumnos no adecuan las estrategias enuncivas, según los tipos textuales y sus contextos situacionales.*
4. *No consiguen reconocer ni emplear eficazmente la intertextualidad.*
5. *Falta de destreza para leer y explicitar lo no/dicho en toda su complejidad (implícitos, sobreentendidos y presupuestos).*
6. *Los textos generados son breves, incoherentes, dislocados y fragmentarios.*

b.1.2. Gramática oracional

1. *Los estudiantes tienen problemas con la cohesión, (tanto léxica como gramatical -dificultades en el uso de la reiteración, colocación, referencia, elipsis, conjunción-), y con la coherencia (isotopías y campos semánticos).*
2. *Puntuación, acentuación y ortografía azarosas.*

b.2. Habilidades tecnológicas

b.2.1. Técnicas de estudio

1. *Los alumnos elaboran incorrectamente resúmenes y síntesis confundiendo sus características.*
2. *Desconocen las estrategias para realizar fichas bibliográficas y de contenido, cuadros sinópticos, esquemas de contenido y mapas conceptuales.*

BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean Michel (1992) *Les textes: types et prototypes. Narration, description, argumentation, explication et dialogue.* Poitiers: Nathan Université.

DEBRAY, Regis (1995) *El estado seductor. Las revoluciones mediológicas del poder.* Buenos Aires: Manantial.

DERRIDA, Jacques (1989) *Márgenes de la filosofía.* Madrid: Cátedra.

ECO, Umberto (1994) *Apocalípticos e integrados.* Barcelona: Lumen.

FERRES I PRATS, Joan (1994) "*T.V. y escuela*" en Cuadernos de Pedagogía. Nº 231, diciembre. Barcelona: Fontalba.

GREIMAS, Algirdas (1994) "*L'enunciation. Une posture epistemologique*" en Significaçao. Revista Brasileira de Semiótica. (trad. Lic. Adela Ramirez et al.).

PEREZ TORNERO, José Manuel (1994) *El desafío educativo de la T.V.* Barcelona: Paidós.

RYZABAL, María Victoria (1993) *La comunicación oral y su didáctica.* Madrid: La Muralla.